

# Szókincsvizsgálat 10–14 éves korú vajdasági gyermekeknél az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseiben

MOLNÁR KERI EDIT

*Kis Ferenc Általános Iskola, Telecska, Szerbia*

[editta92@gmail.com](mailto:editta92@gmail.com)

## 1. Bevezetés

A Jim Cummins által megfogalmazott küszöbhipotézis azt mondja ki, hogy a nyelvtanulóknak anyanyelvükön kell elérniük egy határszintet ahhoz, hogy az idegen nyelvi tanulmányaik során sikereket tudjanak elérni (Cummins és mtsai. 2001). Cummins tételéből kiindulva azt a hipotézist állítottam fel, amely szerint a jobb anyanyelvi kompetenciával rendelkező egyének jobban teljesítenek az idegen nyelvi teszteken, illetve azok az egyének, akiknek gyengébb az anyanyelvi kompetenciájuk, az idegen nyelvi szókincsteszten is alacsonyabb eredményt érnek el.

Egy vajdasági kisiskola angoltanáráként dolgozom olyan gyermekekkel, akik kivétel nélkül mind anyanyelvüként sajátították el a magyart. Főleg magyar anyanyelvi közegben élnek mindennapjaikat, de időnként szükségyszerűen a szerbrel mint környezetnyelvvél is találkoznak. A Vajdaságban a szerb az államnyelv, egyszersmind a társadalmi környezet nyelve is. Nemzetiségi arányok szempontjából a települések nagyon különbözőek, és ennek következtében a társadalmi környezet is változó képet mutat (Andrić 2006). A környezeti nyelv alatt azt értem, hogy az otthonukon kívül egy olyan szerb nyelvi közeg veszi őket körül, amelyet formális helyzetekben (postán, orvosnál, üzletben, gyógyszerárban stb.) gyakran használnak.

Témaválasztásomban egyrészt a több évtizede folyó szókincskutatásokon alapuló szakmai kíváncsiság, és az a gondolat vezérelt, miszerint már fiatal korban vannak előrejelzések arra vonatkozóan, hogy a gyermek anyanyelvi szókincse alapján előre látható az idegennyelvtanulásának eredményessége. Céljaimnak megfelelően a magyar szókincstesztet a Kiss Gábor és Lukács Lilla (2017) által összeállított Magyar szókincsteszt munkafüzetből választottam ki, amely öt nehézségi szintre bontva teszteli a gyermekeket, főként a közszókincsre vonatkozóan. Ezt követően került sor az általam összeállított angol szóteszt megírására, amelyet a tanulók korához és az előzetesen elsajátított angol nyelvi ismereteikhez illesztettem. Az angol szókincstesztet

a diákok által használt tankönyvek szókészlete, illetve az órán feldolgozott szövegek alapján készítettem el. Vizsgálatom következő fázisa az eredmények egybevetése és elemzése volt.

## **2. A szókincs és a szókészlet**

Az anyanyelv pontos meghatározása során fontos különbséget tenni a szókincs és a szókészlet fogalmai között. A Magyar nyelv című könyvben található megfogalmazás szerint a szókészlet egy nyelv összes szavát magában foglaló, a nyelvet beszélő társadalom által használt elfogadott szavakból és kifejezésekből áll, szókincsnek pedig az egyén mentális lexikonjában előforduló szómennyiséget nevezzük (Kiefer és mtsai. 2006). A szókészlet sajátossága az, hogy egy beszélőközösségnek a tulajdona, a közösség egészére jellemző tulajdonságokkal bír, az egyén ezt csak részben birtokolja, és olyan, csoportos különbségeket mutat fel, amelyek nem lingvisztikai eredetűek, hanem inkább a kor, nem, műveltség által meghatározottak (Lengyel 2012).

Sominé (2011) összegzése szerint a „beszédfejlődés szintaktikai mérföldköveit” a következő szempontok alapján lehet mérni: a közlések hossza szerint, továbbá a morfémák közötti grammatikai viszonyokat jelölő elemek megfelelő alkalmazásán keresztül. Ennek alapján a 10 és 12 éves korú gyermek a megfelelő nyelvi gyakorlás következtében képes komplex szerkezetek használatára, és birtokolja a nyelvet (Sominé 2011: 57–58).

A biológiai programozottság révén maga az elsajátítás folyamata egységes, amit azzal bizonyítottak, hogy ez minden tipikusan fejlődő gyereknél megfigyelhető, független az egyéni intelligenciától, motivációtól és szociális közegtől. A nyelv elsajátításnak előfeltételei azok a pszichikai folyamatok (észlelés, hallás, memória, különféle motoros képességek), amelyek idegéletteni struktúrákon alapulnak (Sominé 2011).

### **2.1. Az idegen nyelvi szókincs**

Az idegen nyelvvel kapcsolatos tanulmányok gyakran vonnak párhuzamot az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelv tanulása folyamán lejátszódó jelenségek között. Az elsődleges különbség abban áll, hogy az anyanyelv mindenki számára elsajátítható, amennyiben a fiziológiai feltételek adottak, míg az idegen nyelv esetében már más eredmények mutatkoznak, és az egyéni eredmények között hatalmas különbségek is lehetnek (Sominé 2011). E tanulmány szerint a második nyelv

feldolgozása során a procedurális memória kevésbé érintett, mint az első nyelv elsajátításakor. Ezt a serdülőkor beálltával magyarázza, amikor a procedurális rendszer enyhülését a deklaratív rendszer fokozódása váltja fel. Ennek következtében a második nyelvet tanulók főleg a deklaratív memóriájukat használják az összetett nyelvi formák és szerkezetek feldolgozásához (Sominé 2011).

Nation (2001) három szempontot fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogy egy idegen nyelvet tanulónak mekkora szókincsben kell gondolkodnia attól függően, hogy az adott nyelvet milyen mértékben szeretné alkalmazni: (1) a szavak száma a nyelvben, (2) a nyelvet beszélők által használt szavak száma és (3) hány szó szükséges az adott nyelv használatához.

Nation (2001) előfordulási gyakoriságuk alapján négy kategóriába csoportosította a szavakat: (a) magas gyakoriságú szavak, amelyek az előjáró szavak és a tartalmas szavak kategóriája, ezek a folyószövegek 80%-át teszik ki. A (b) második kategóriába az akadémiai szavak tartoznak, amelyek (értelemszerűen) akadémiai és tudományos szövegekben fordulnak elő, és a szövegek 9%-át teszik ki. A (c) harmadik a technikai szavak kategóriája, amelyek szorosan egy adott témához kapcsolódnak. Ezek a szavak az adott témában íródott szövegek nagy részét képezik, de más szövegekben igen csekély az előfordulásuk, körülbelül 5%-a a szövegeknek. Az utolsó kategóriába (d) az alacsony gyakoriságú szavak kerülnek, amelyek szintén 5%-ot fednek le, és ide tartoznak azon szavak, amelyek nem esnek bele az előző három csoportba. Ezekkel a szavakkal ritkán találkozunk a nyelvhasználat során, és csak szűk témát érintő szövegekben lelhetők fel.

## **2.2. Az idegen nyelv és az anyanyelv kapcsolata**

Sominé vizsgálatának központi témája az anyanyelv idegennyelvtanulásra gyakorolt közvetlen hatása volt. Cummins 1979-ben megfogalmazott hipotézise azon a megfigyelésen alapszik, hogy a kétnyelvű gyermekek egyes amerikai iskolákban, ahol kisebbségi diákként tanulnak, lényegesen rosszabbul teljesítenek a tanórákon, mint azok a diáktársaik, akik a többségi közösség tagjai. Ezzel összefüggésben: „ha a tanuló az anyanyelvi képességeiben alacsony szinten áll, szükségképpen alacsony szintet ér el az idegennyelv-tanulásban is” (Sominé 2011: 59).

A fenti tanulmányban bemutatott kísérlet során bebizonyosodott, hogy a „vizsgált változók közötti szignifikáns összefüggés erőssége az

életkor előrehaladtával és az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken” (Sominé 2011: 60). Hasonlóképpen gyengül az anyanyelvi olvasásértés és az idegen nyelvi készségek korrelációja is. A kutatók úgy magyarázták ezt a jelenséget, hogy a kezdő nyelvtanulók többnyire támaszkodnak az alapvető képességeikre, majd később, az idegen nyelvet már haladóbb szinten beszélők egyre kevésbé alapoznak az anyanyelvi kompetenciákra (Sominé 2011).

### **3. A kutatás menete**

Munkahelyi tapasztalataimból kiindulva, kutatásomat a tanítás gyakorlatahoz kapcsolódóan végeztem el. Egy magyarlakta vajdasági település általános iskolájában oktatok angol nyelvet. Az iskolában csaknem 70 magyar anyanyelvű gyermek tanul. A diákok a magyar nyelvű tanórákon kívül heti két órában tanulják a szerbet mint környezeti nyelvet, valamint az angolt mint idegen nyelvet.

A kísérletet 30 gyermek tesztelése alapján végeztem el. A gyermekek már elsős koruk óta a kis létszámú osztály állandó tanulói. Minden tanuló első osztálytól kezdve jár a telecskai Kis Ferenc Általános Iskolába, ugyanabba az osztályközösségbe. A tanulók a korosztályuktól elvárt tanmenet szerint haladnak tanulmányaikkal, magyar nyelvű tanórákon vesznek részt.

A tanulók képességeit tekintve az osztályok összetétele igen heterogén. Az általános intelligenciaszint vonatkozásában az első osztályban megfelelő eredményekkel teljesítettek. Néhány tanuló segítségre szorul a követelmények teljesítését illetően, ugyanakkor néhány tanuló, az átlagosnál jobb teljesítménye miatt, tehetségfejlesztő programokban vesz részt matematikából, magyar nyelvből és angol nyelvből is.

A magyar és az angol szókincesztek kitöltésekor is jelen voltam. A diákokat önálló munkára ösztönöztem, így segédeszközöket sem használhattak. A feladatlapok kitöltésére minden osztály esetében egy iskolai óra időtartamát, azaz 45 percet szabtam meg. A tanulók a magyar szókincesztek kitöltésére szánt időt teljes mértékben igénybe vették, míg az angol szókinceszttel hamarabb végeztek.

A feladatokat úgy állították össze, hogy a Tinta Könyvkiadó kétkötetes Értelmező szótár+ kiadványából kiválasztott címszóhoz ellátott meghatározást kínálták fel kérdésnek. A tesztet kitöltő személy ez alapján nevezi meg a szót. Ezzel a kitöltők az aktív és passzív szókincsük szintagmatikus és asszociatív kapcsolatok leképezésével tudják megoldani a feladatokat. A szerkesztők kétféle segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a kitöltők számára egyértelmű legyen a fogalom: a hiányzó

fogalmakat egy példamondaton keresztül mutatják be, illetve minden keresett szónak egy betűje van megadva (Kiss, Lukács 2017).

Az angol szókincsteszt megismerkedésekor szerettem volna átfogóbb képet kapni arról a szerzett szókincsről, amelyet a tanterv a diákok számára – osztályfokozattól függően – előír, ezért olyan tesztet állítottam össze, amely a tankönyvükben fellelhető, tanterv szerint megkövetelt kifejezésekből és fogalmakból áll.

Az általam készített teszt sor egymástól eltérő címszavakból összeállított, a négy évfolyamhoz egyenként hozzáigazított angol nyelvű szókinccsfelmérő teszt, melynek kifejezéseit a tankönyv tematikusan felosztott tananyagából válogattam. A teszt egy papíralapú, 50 szóból álló feladatsor, amelynek minden kérdésénél egy olyan példamondatot adtam meg, amelyből a keresett címszó hiányzott. A diákok három felkínált kifejezés közül tudtak választani. A címszavakat szófaji szempontból igyekeztem megfeleltetni a korábban megírt magyar szókinccstesztben előforduló fogalmak szófajának.

### 3.1. Az eredmények

A magyar szókinccsteszt eredményei egyenes arányban változtak a nehézségi szintek előrehaladtával. Az összesített eredmények alapján a kitöltők mindegyike az első nehézségi szinten érte el a legjobb eredményt. A napi szinten használt közszavakat felismerték és nagy arányban helyesen is alkalmazták. Ugyanakkor a tanulók által ritkábban használt, a passzív szókinccsüket képező szavak felismerése jóval nagyobb nehézségnek tűnt.

Az első nehézségi szinten a tanulók azokkal az általános szókinccsbe tartozó közszavakkal dolgoztak, amelyek gyakran előfordulnak a mindennapi társalgás során: így például a legtöbben az *ágy* főnevet tudták előhívni mentális lexikonjukból. A gyermekek viszonylag kevés időt töltöttek ezeknek a szavaknak a megfejtésével.

Már ezen a szinten nehézséget okozott az *eltérő* és a *tündér* szó, amelyek esetében a helyes válaszok 38% és 25% között mozogtak. Ez olyan meglepően alacsony teljesítmény a szavak egyszerűségéhez képest, amely arra enged következtetni, hogy nem a szavak voltak ismeretlenek a diákok számára, hanem inkább a nem egyértelmű szövegkörnyezet okozhatta a problémát.

A második és harmadik nehézségi szinten jelentősen érzékelhető volt a diákok teljesítményében bekövetkező hanyatlás. Ezúttal a hangutánzó szavakra kérdeztem rá (például: *sziszeg*, *rőfög*, *berreg*), amelyekre a legnagyobb százalékarányban érkeztek sikeres válaszok.

Az eredmények alapján a tanulóknak 78%-ban sikerült előhívniuk ezeket a szavakat a mentális lexikonjukból.

Ugyanezen a szinten az olyan mindennapi kifejezésekkel kapcsolatban érkeztek nagy arányban sikeres válaszok, mint a *cumi*, *kunyhó*, *jégcsap*, *pikkely*, illetve *lehel*; ezeket a tanulók felismerték és beillesztették a hiányzó helyekre, de az imént felsorolt kifejezések jóval kisebb részét képezték a két feladatsorban szereplő szavaknak, így az itt született eredmények lényegesen gyengébb teljesítményt mutattak az első szinthez képest.

A negyedik és ötödik teszt sikertelensége következtében ezeket a teszteket meg kellett ismételni; ennek során a diákok 16%-a tudta dekódolni a *testépítés*, *agancs*, *rámelegszik* és *oltári* szavakat, viszont a többi tanulónak ez alkalommal sem sikerült jobbat produkálnia. Megállapításom szerint a diákok nem feltétlenül az idő, figyelem és koncentráció hiányában teljesítettek gyengébben, hanem azért, mert a kifejezések és a fogalmak nagy része ismeretlen volt a számukra, mert ezek a passzív szókincsükben sem szerepeltek (például: *ekhós*, *szárnyaszegett*, *vurstli*, *zsolozsma*, *üzekedik* vagy *a girbegurba*).

Az angol szókincsteszt nem követte a magyar szókincsteszt formáját, viszont a szintbeli fokozatosságot igyekeztem megvalósítani. Először is a feladatsorokban szereplő megoldások kontextusát adtam fel, amelyek esetében a gyerekeknek három előre megadott lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a választ. Ebben a részben 50 kérdés szerepelt, a feldolgozáshoz engedélyezett időtartam pedig 45 perc volt.

Jellemzően az ötödik és hatodik osztályra, a legnagyobb problémát a prepozíciók helyes megválasztása okozta. Ebben az esetben a hibázások arra a negatív transzferre vezethetők vissza, ami a magyar és angol nyelv morfológiai típusbeli különbségeiből fakad: a magyar agglutináló nyelv, amelynél a toldalékmorfémák szigorúan kötött sorrendben tapadnak a szótőhöz, míg az angol mint flektáló nyelv esetében a mondatban szereplő szavak funkciót jelölő morfémák különálló egységekként jelennek meg.

Az említett két évfolyam számára összeállított tesztek megírásának folyamata kevésbé tért el egymástól. A magyar és az angol tesztek eredményei korrelálnak egymással. A diákok jellemzően nagyobb arányban oldották meg jól a főnevekkel kapcsolatos feladatokat, míg a melléknevekre vonatkozó kérdésekre adták a legkevesebb jó választ. Számos olyan kifejezést nem ismertek, amelyek az ő korosztályuk számára elvárt lenne: *jégcsap*, *torzsa*, *cimbalom*, *véna*, *agancs*. Ezek olyan szavak, amelyekről egyéb tantárgyi órákon (magyar nyelv, biológia, zenekultúra, földrajz stb.) nagy valószínűséggel eshet szó. Ennek

következtében azok a diákok, akiknek nem sikerült ezeket a magyar kifejezéseket felismerniük, igen nehezen értelmezhetik azokat az angol szavakat, amelyek jelentése nem ugyanaz, mint a magyar szavaké, de ugyanahhoz a szófajhoz tartoznak: *skyscraper*, *chef*, *UFO*, *rescue*.

A hetedik osztály tanulói, az összesített magyar és angol szóteszt eredményeit összevetve, az igék tekintetében nyújtottak jobb teljesítményt a főnevekkel kapcsolatos feladatokéhoz képest. Az osztályra általánosan igaz, hogy az első nehézségi szinten boldogultak a legkönnyebben, míg a továbbiakban egyre hanyatlott a teljesítményük.

A diákok teszteredményeinek összegzése azt mutatja, hogy ebben az osztályban 98% és 29% között mozog a teljesítmény: a főnevekkel kapcsolatos feladatok jobban, a mellénevekre vonatkozó tesztek pedig gyengébben sikerültek. A magyar szókinccsteszt első és második nehézségi szintjén mutatnak jobb eredményt az összesített átlagukhoz képest. Ezzel összevetve az angol tesztek eredményeit, a magyar szókinccsteszt átlagához képest az angol tesztek jóval gyengébb eredményt mutatnak. Így igazolást nyert az a feltételezésem, miszerint a tanuló anyanyelvi kompetenciája hatással van az angol nyelvben elért eredményeire is.

A nyolcadikos diákok által írt angol szóteszt összesített eredményei nagy hasonlóságot mutatnak a hetedikes osztályéival. Az általuk megoldott magyar szóteszt gyengébb eredményekkel végződött, a tanulók nagyobb hányada már az első két nehézségi szinten sem tudott 71,4%-on túl teljesíteni. A második szinten pedig mindössze az osztály 30%-a érte el a 64,2%-ot, amely az összes osztály eredményét tekintetbe véve meglehetősen alacsony értéknek számít. A szóteszt további szintjein hasonlóan nagy hanyatlás mutatkozott az eredményekben.

Az angol szókinccstesztben szereplő fogalmak és kifejezések szófajai alapján – a hetedikesekéhez hasonlóan – az igék esetében születtek jobb eredmények, a diákok körében az igék felismerése bizonyult a legkönnyebbnek. A magyar szókinccsteszt eredményei is azt mutatják, hogy a diákok az igéket ismerték fel leginkább.

Az angol szótesztben azoknál a kifejezéseknél mutatkozott nehézség, amelyekre a magyar szótesztben sem érkezett kielégítő válasz, például akik a magyar szókinccstesztben nem ismerték fel a *véna* fogalmát, azok az angol megfelelőjét sem tudták. Ugyanez történt a *hazudik* és a *tell lies* esetében is. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanulók esetleg olyannyira nem beszélik a magyar nyelvet, hogy ne ismernék ezt a hétköznapiakban gyakran használt szót, csupán további kérdéseket vet fel bennem a szöveggörnyezet meghatározó szerepét illetően.

#### 4. Összegzés

Tanulmányom célja annak bizonyítása volt, hogy az idegennyelv-tanulás sikeressége az anyanyelvi kompetencia, az anyanyelvi szókincs birtoklásának függvénye. A bemutatott vizsgálatban egy vajdasági kisiskola 30 diákját teszteltem. A vizsgálatot két részre osztottam: a magyar szókincs vizsgálatára, amelyet a folyamat közben részben meg kellett ismételni, illetve az angol szókincs tesztre, amelyet a diákok által használt tankönyvek szövegéből állítottam össze. Az általam felügyelt tesztelés során a diákok papíralapú tesztekkel töltötték ki 45 perces határidővel, melynek során nem használhattak segédeszközöket.

Az eredmények kiértékelése alapján igazolódott az a feltételezésem, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciája, egyéni szókincsük nagysága meghatározó paramétere az idegen nyelvi szókincs-elsajátítás képességének. Az eredményekből kitűnik, hogy azok a diákok, akik a magyar anyanyelvi szókincsesztekben sokkal kevesebb köznyelvi szót ismertek fel, illetve későbbi magyarázat után sem tudták megérteni és használni az adott kifejezést, az angol nyelvű szókincseszten is hasonlóképpen gyengén teljesítettek.

Eredményemmel bebizonyítottam azt, hogy a sikeres idegennyelv-oktatáshoz elengedhetetlen a megfelelő anyanyelvi kompetencia, szókincsismeret. Ennek számomra azért van gyakorlati jelentősége, mert a jövőben ezt az általam is megvizsgált jelenséget hasznosítani tudom munkám során. Az eredmények ismeretében nemcsak az idegen nyelvi szókincsfejlesztést tartom nagyon lényeges feladatnak a diákok oktatása során, hanem az anyanyelvi szókincs gyarapítását is figyelembe fogom venni.

#### Irodalom

- Andrić E. 2006. A környezeti nyelv elsajátításának gondjai. *Hungarológiai Közlemények* 37/3. 67–74.
- Cummins, J. et al. 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Kiefer F. et al. (szerk.). 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss G., Lukács L. 2017. *Magyar szókincseszt munkafüzet 40 feladat-sor 5 szinten*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.



- Lengyel Zs. 2012. *Pszicholingvisztikai alapismeretek. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek. 06.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sominé Hrebik O. 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111/1. 53–77.  
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine\\_MP1111.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine_MP1111.pdf).  
(Letöltés: 2019. 11. 16.)